



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2013

**Die Gegenstände sträuben sich. Eine Monokultur beim Zugang zu Bildung
ist unnötig**

Reichenbach, Roland

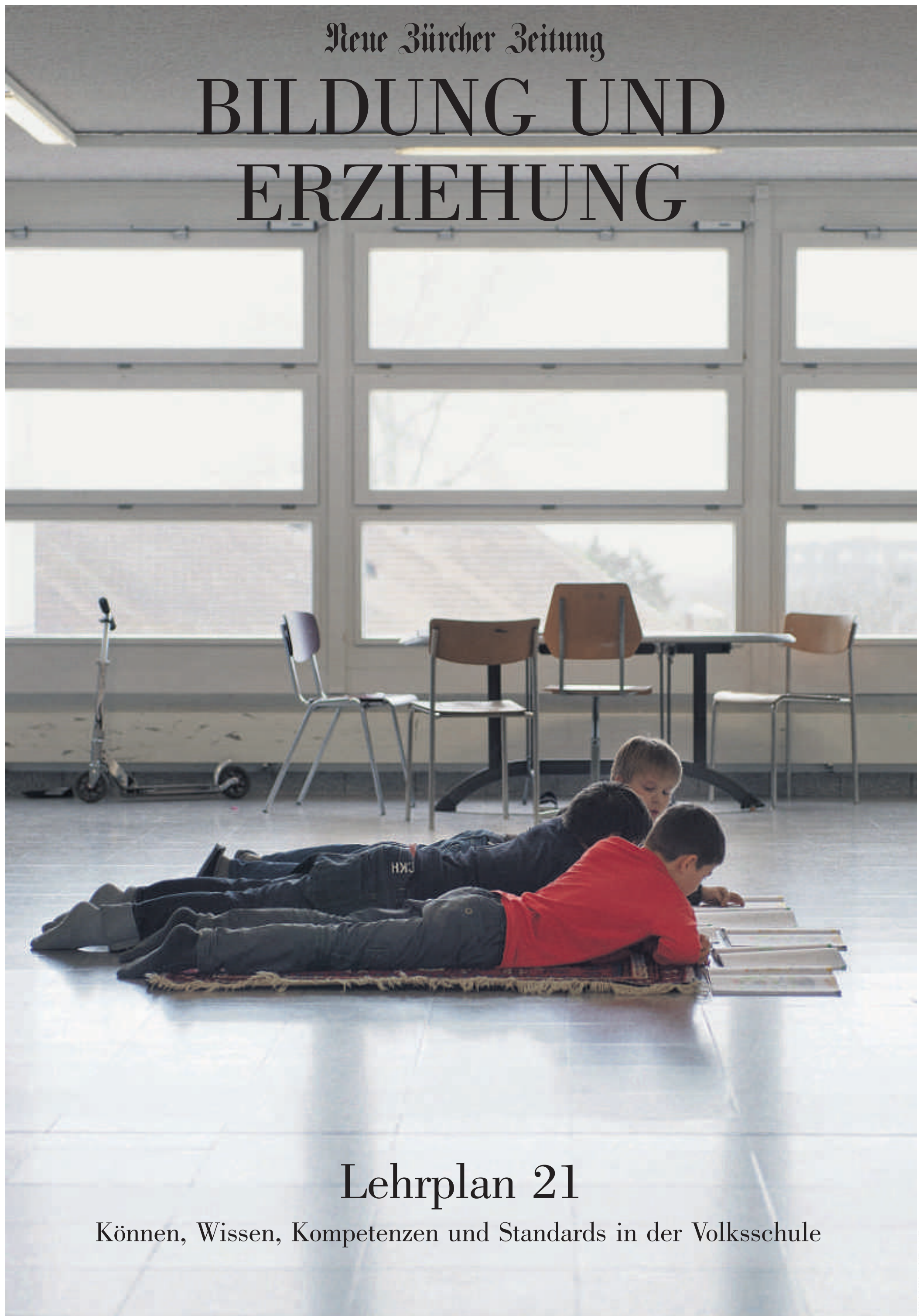
Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich
ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-86584>
Newspaper Article

Originally published at:

Reichenbach, Roland. Die Gegenstände sträuben sich. Eine Monokultur beim Zugang zu Bildung ist unnötig. In: Neue Zürcher Zeitung. Sonderbeilage zu Bildung und Erziehung, 10 April 2013, 5.

Neue Zürcher Zeitung

BILDUNG UND ERZIEHUNG



Lehrplan 21

Können, Wissen, Kompetenzen und Standards in der Volksschule



Sie weiss die Antwort. Einsatz im Unterstufenunterricht.

Von Harmonie und Kompetenzen

Claudia Wirz · Seit Jahren schon brütet ein Fachgremium unter der Ägide der deutschsprachigen Erziehungsdirektorenkonferenz (d-EDK) über einem neuen Lehrplan für die obligatorische Schule. «Lehrplan 21» heisst das pädagogische Jahrhundertwerk, und sein Name ist Programm. Auf einem Gebiet mit sakrosankter föderaler Tradition – namentlich der kantonalen Schulhoheit – wollen sich die 21 deutschsprachigen Kantone auf einen gemeinsamen Lehrplan mit gemeinsamen Bildungsstandards einigen.

Dass eine solche Harmonisierung kein einfaches Unterfangen ist, liegt auf der Hand. Das Projekt ist mit erheblicher Verspätung unterwegs. Das – breit abgestützte – Fachgremium arbeitet unter Ausschluss der Öffentlichkeit hinter verschlossenen Türen an der Zukunft der Volksschule. Die d-EDK hat sich deshalb

wiederholt den Vorwurf der Geheimniskrämerei gefallen lassen müssen.

Doch nun geht es vorwärts. Der Lehrplan 21 wird Ende Juni der Öffentlichkeit vorgestellt und bis Ende Jahr in eine allgemeine Konsultation geschickt, wie der Präsident der d-EDK, der Schaffhauser Regierungsrat Christian Amsler, in dieser Sonderbeilage ankündigt. Ob und wie der Lehrplan umgesetzt wird, liegt schliesslich in der Kompetenz der Kantone.

Kompetenz ist ein gutes Stichwort im Zusammenhang mit dem Lehrplan 21, denn prüf- und national wie international vergleichbare «Kompetenzen», welche die Schülerinnen und Schüler zu erreichen haben, sind der Kern des «kompetenzorientierten Unterrichts», der mit dem Lehrplan 21 kommen soll. Ziel ist es, den Kindern primär Handlungskompetenz beizubringen. Kinder sollen vor

allem «können» im Sinne von Wissen anwenden. Dieser Ansatz ist in der Wissenschaft nicht unumstritten, wie diese Sonderbeilage zeigt. Politisch weht dem Lehrplan vorab aus der Volkspartei ein kalter Wind entgegen, wie SVP-Bildungspolitiker Ulrich Schlüer im Streitgespräch mit Christian Amsler klarmacht.

Verantwortlich für diese Beilage: Claudia Wirz, Walter Hagenbüchle (Redaktion); Bilder Christoph Ruckstuhl

Inhalt

MOTIVIERT BEIM PUNKTESAMMELN

Kompetenzorientierter Unterricht: eine Reportage

Seite 3

WAS FÜR DIE «KOMPETENZ» SPRICHT

Mit «Kompetenzen» zur besseren Schulpraxis

Seite 5

MONOKULTUR IM BILDUNGSWESEN

Eintönigkeit im Zugang zu Bildung braucht es nicht

Seite 5

DER UMSTRITTENE LEHRPLAN 21

Die Schule zwischen Können und politischer Korrektheit

Seite 6, 7



AUF DIE UMSETZUNG KOMMT ES AN

Was Lehrer und Lehrerinnen vom Lehrplan 21 erwarten

Seite 9

SEELE UND SOFT SKILLS

Mit den «Kompetenzen» kommen die Hoffnungen

Seite 11



Am Gymnasium Immensee
mehr übers Leben lernen

GYMNASIUM IMMENSEE



**Infoanlass für Eltern & Lernende
Samstag, 13. April 2013, 10 Uhr**

www.gymnasium-immensee.ch

Private Maturitätsschule · Internat und Tagesschule · Innovative Lernformen · Kreative Freiräume · Immersionsunterricht
Gymnasium Immensee · Bethlehemweg 12 · CH-6405 Immensee · Tel +41 (0)41 854 81 81 · info@gymnasium-immensee.ch



Robin Schwarzenbach

Catherine und Victoria* haben sich in einen separaten Raum zurückgezogen. Die Sekundarschülerinnen des Theresianums Ingenbohl in Brunnen wollen zusammen an einem Projekt in Hauswirtschaft arbeiten. Ihre Aufgabe ist es, ein Dossier über gesunde und ungesunde Speisen anzufertigen. Das machen die beiden während einer Einheit, die dem «individuellen Lernen» vorbehalten ist. Die meisten Kolleginnen im Klassenzimmer nebenan tun es ihnen gleich: Sie sitzen an Hausaufgaben, stecken die Köpfe für Gruppenarbeiten

Wissen ist wichtig.
Doch im Zentrum
steht, was die Schüler
können müssen.

zusammen, recherchieren am Computer; zum Beispiel über Vulkane für einen Vortrag in Geografie.

Am Theresianum, einer privaten Einrichtung für junge Frauen, sind solche Zeitfenster Teil des pädagogischen Konzepts. Seit 2006 wird auf der Sekundarstufe gezielt nach Kompetenzen unterrichtet. Der Lehrplan 21 ist ebenfalls diesem Ansatz verpflichtet: Wissen ist weiterhin wichtig; im Zentrum steht jedoch, was die Schüler können müssen. In Brunnen ist damit offenbar auch die Kompetenz gemeint, in eigener Verantwortung zu entscheiden, welche Aufgaben man im «individuellen Lernen» anpacken möchte.

«Wir geben Freiheiten», sagt Ernst Gasser, der Leiter der Sekundarschule. Allerdings handle es sich um Freiheiten in Verbindlichkeit. Die Lehrer sind auch in jenen Lektionen präsent – als Motivatoren, zum Coaching, zur fachlichen Unterstützung; aber auch, um sicherzustellen, dass die Jugendlichen konzentriert bleiben. Die Schülerinnen müssen jeweils einen eigenen Wochenplan erstellen, erledigte Arbeiten sind in einem Lernbuch festzuhalten. Ein Online-Tool soll Lehrern, Schülerinnen und Eltern gleichermassen helfen, den Überblick zu bewahren über die einzelnen Schritte im Unterricht.

Wo steht die Schülerin? Welche Kompetenzen hat sie sich bisher angeeignet? Was muss sie sich noch erarbeiten im laufenden Semester? – Der Umgang mit ebendiesen Fertigkeiten ist nicht zu unterschätzen. Für den Deutschunterricht der 1. bis 3. Sekundarklasse etwa hat die Sekundarschule ein Raster mit insgesamt 49 Kompetenzen ausgearbeitet. Das Papier ist in 7 Niveaus unterteilt. Zudem unterscheidet es zwischen «Verstehen», «Sprechen», «Schreiben» und «Wissen». Bei «Verstehen» heisst es unter anderem: «Ich kann einfache persönliche Mitteilungen verstehen» (mittlere Stufe) beziehungsweise «Ich kann literarische Prosatexte verstehen. Ich kann Fach- und Fremdwörter nachschlagen» (höchste Stufe).

Transparenz für alle

Die Marschroute ist klar: Schülerinnen, die die Aufnahmeprüfung fürs Gymnasium anstreben, müssen sich ganz nach oben orientieren. Jene, die eine Lehre machen wollen, fassen einen tieferen Richtwert ins Auge. Lehrmeister erhalten bei Bewerbungen anstatt eines Zeugnisses mit Noten einen detaillierten Bericht darüber, was die Kandidatin aufgrund ihrer Schulbildung alles kann. Für Aussenstehende seien solche Gutachten nicht immer sofort zu verstehen, sagt Gasser. Bei Bedarf werde daher ein Begleitschreiben beigelegt. Am besten sei es jedoch, wenn Bewerbende ihre Unterlagen selber erläutern.

Mit Bewerbungen müssen sich die Sekundarschülerinnen an diesem Montag nicht auseinandersetzen. Ihre persönlichen Leistungen indes spielen trotzdem eine Rolle. Die Felder der erworbenen Kompetenzen werden nämlich mit einem leuchtend gelben Punkt markiert auf dem Raster. Einen solchen Punkt erhält, wer in einem Assessment



Das schwarze Brett im Blick. 3. Klasse Sekundarschule (Schulhaus Hellwies, Volketswil).

Sammelt Punkte!

Wie funktioniert kompetenzorientierter Unterricht? Ein Augenschein in einer privaten Sekundarschule am Vierwaldstättersee, die diesen Ansatz bereits praktiziert.



Im Selbststudium.

die betreffenden Leistungsnachweise erbracht hat. Hier setzt die Schwyzer Privatschule bewusst auf Transparenz: Alle Schülerinnen haben ihren eigenen Plan aufgehängt an ihrem Arbeitsplatz im Klassenzimmer. So weiss jede, was die andere bereits gemacht hat.

Für Catherine ist kompetenzorientierter Unterricht darum vor allem motivierend. «Das Kompetenzraster ist ein Ansporn, ehrgeizig zu sein», sagt die 14-Jährige. Man pushe sich, und man werde gepusht. Nächstes Jahr will sie zur Prüfung fürs Gymnasium antreten. Gasser betont, dass es nicht darum gehe, Konkurrenz zu schüren. Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen seien mit einem Raster besser zu erkennen. Und: «Wir setzen darauf, dass die Schülerinnen einander gegenseitig unterstützen.» Da sei es ein Vorteil zu sehen, wer bereits einen Schritt weiter ist und einem bei bestimmten Aufgaben vielleicht helfen könnte.

Kritik an Zergliederung

Skeptiker bezweifeln jedoch, dass diese Vorstellung tatsächlich realistisch ist. Schüler, die andere Schüler unterstützen sollen, wo sie den Stoff doch auch eben erst gelernt haben? Selbst Verfechter kompetenzorientierten Lernens geben mitunter zu bedenken, dass Jugendliche zwischen 13 und 15 Jahren nicht gleichzusetzen sind mit Erwachsenen, deren geistiges Potenzial bereits komplett entwickelt ist.

Schwerwiegender ist die Kritik, die das Prinzip der einzelnen Kompetenzen an sich hervorgerufen hat. Widerstand formiert sich vor allem in Deutschland. Die Gesellschaft für Bildung und Wissen, ein von akademischen Pädagogen getragener Verein, hält die Zergliederung des Schulstoffs in messbare Fertigkeiten für endlich. «Ein Roman besteht aus Wörtern aus dem Wörterbuch, aber mit einem Wörterbuch in der Hand kann man keinen Roman schreiben», sagt Volker Ladenthin, Erziehungswissenschaftler an der Universität Bonn und Beirat des Vereins. Sorgen ums inhaltliche Ganze macht sich auch Walter Herzog, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Bern. Mit sogenannten Kompetenzen in der Volksschule werde ein formales Korsett geschaffen, das alles andere einzuschnüren drohe, sagt Herzog. Es sei nicht zu erkennen, wie der kulturelle Untergrund von Fächern wie Deutsch oder Fremdsprachen unter diesen Umständen noch zur Geltung kommen solle im täglichen Unterricht.

Wie dem auch sei: Die Privatschule in Brunnen kann es sich leisten, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Fixe Fächerstrukturen gibt es nicht im Stundenplan. Der Verband der öffentlichen Mosaik-Sekundarschulen, die ebenfalls kompetenzorientiert unterrichten, ist überzeugt, dass mit kleinen, absehbaren Schritten im Unterricht mehr aus den Schülern herauszuholen ist.

Vielleicht liegt die Wahrheit in der Mitte. Walter Bircher, der Rektor der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH), geht davon aus, dass es 10 bis

Skeptiker halten
«Kompetenzen» in
der Volksschule für
ein formales Korsett.

12 Jahre dauern wird, bis alle Sekundarschulen kompetenzorientiert unterrichten. Der Rektor spricht von einem Prozess. Eine Revolution werde der Lehrplan 21 nicht auslösen. Die PHZH selbst hat übrigens einen Vorsprung: Die Ausbildung der Lehrer hat das Konzept bereits verinnerlicht. Zur Umsetzung für den Volksschulunterricht sei es insofern nur noch ein kleiner Schritt, sagt Bircher. Ob die Lehrkräfte das genauso empfinden werden, ist offen. Auf Kompetenzen zielende Lehrmittel stehen offenbar längst nicht in allen Fächern bereit. Der Aufwand der Lehrer dürfte zu Beginn vor allem zunehmen.

* Namen geändert.

Die Frage, was für den kompetenzorientierten Unterricht spricht, kann man seriös nur beantworten, wenn man klärt, was mit «Kompetenz» gemeint ist. Dieser keineswegs einheitlich verwendete Begriff wird, beeinflusst durch internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie Pisa, viel gebraucht.

Während diese Studien der Fairness wegen ein lehrplanunabhängiges Können prüfen, das oft den Charakter von Problemlösen hat, fordern Lehrpläne auch spezifisches Wissen, z. B., wer Wilhelm Tell war. Von diesen Studien beeinflusst verstehen viele Bildungsforscher und -politiker unter «Kompetenz» ein dem Problemlösen ähnliches Können in einem bestimmten Fach. Sie fordern, zur Kontrolle der Lernerfolge in den einzelnen Fächern jeweils «Bildungsstandards» zu bestimmen, deren Erreichen mit Tests von «Kompetenzen» im beschriebenen Sinne zu überprüfen sei.

Ergebnisorientierte Schule

Diese verbreitete Sichtweise von «Kompetenz» ist in der alltäglichen Schulpraxis kaum wirklich angekommen und ist auch wissenschaftlich aus mehreren Gründen fragwürdig, so z. B.: Schulunterricht kann nicht lehrplanunabhängig sein wie die Pisa-Tests; eine Kompetenzmodellierung über Tests ist weder die einzige noch die beste Möglichkeit der Konzipierung einer zu vermittelnden Kompetenz und nützt dem Lehrer in der Praxis kaum.

Entsprechend skeptisch äussern sich Oelkers und Reusser in einer von den Bildungsministerien deutschsprachiger Länder veranlassten Expertise zur Frage, was die Erstellung von Bildungsstan-

Für eine bessere Schulpraxis

Was für den kompetenzorientierten Unterricht an der Schule spricht. Von Franz Schott und Shahram Azizi Ghanbari.

dards und Kompetenzmodellen für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht bringt (2008): «Als unsicher gelten muss bis heute, ob und inwieweit es (in unterschiedlichen Fächern) gelingen wird, dem viel zitierten Anspruch der Kompetenzmodellierung – im Sinne der Bildung kognitionspsychologisch und fachdidaktisch fundierter, dimensionaler und niveaugestufte Kompetenzmodelle – in einem strengen Sinne gerecht zu werden. Auch in Bezug auf Tests, soweit sie heute überhaupt vorliegen, muss erwähnt werden, dass auch deren Qualität nicht unumstritten ist.» Fazit: Für einen kompetenzorientierten Unterricht, bei dem «Kompetenz» im eben charakterisierten Sinne verstanden wird, spricht wenig.

Ebenso wenig hilft aber für eine Verbesserung des Bildungswesens die Kritik jener, welche alle mit dem Begriff «kompetenzorientierter Unterricht» assoziierten Konzepte als dirigistisch verdammten und befürchten, dass damit die Schulen zu ergebnisorientierten Lernfabriken degenerieren. Zwischen den oft oberflächlich vorgetragenen Heilserwartungen einerseits und den Untergangsbefürchtungen andererseits tritt in den Hintergrund, dass eine gut durchdachte Sichtweise von kompetenzorientiertem Unterricht nützlich und wünschenswert sein kann. Dies haben wir in unserem 2012 erschienenen Buch ausführlich diskutiert.

Für einen kompetenzorientierten Unterricht spricht aus unserer Sicht –

unabhängig davon, wie man «Kompetenz» definiert –, dass eine Ergebnisorientierung ein wichtiger, wenngleich auch nicht der einzige Faktor der Qualität von Schule sein sollte. Dies fordern auch nahezu alle Bildungsforscher.

Niemand dürfte zum Beispiel bestreiten, dass das erfolgreiche Erlernen der vier Grundrechnungsarten eine unabdingbare und zu überprüfende Aufgabe der Schule ist. Der Streit beginnt, wenn es darum geht, welche Unterrichtsziele insgesamt vermittelt werden sollen und inwieweit ihr Erreichen zu überprüfen ist. Soll zum Beispiel im Mathematikunterricht auch das schriftliche Wurzelziehen überprüfbar gelehrt werden? Soll Hilfsbereitschaft in der Schule nicht nur gefördert, sondern auch getestet werden? Geht Letztgenanntes überhaupt, und ist das moralisch vertretbar?

Für weniger Stoff

Bei solchen Diskussionen wird oft das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Es ist unrealistisch und auch nicht erstrebenswert, das Erreichen aller wünschenswerten Unterrichtsziele überprüfen zu wollen. Realistisch ist aber, für ausgewählte zentrale Bildungsziele das anzustrebende Können mittels erprobter Methoden der Aufgabenanalyse zu definieren, und zwar, indem Aufgaben aufgelistet werden, die Lernende lösen können, wenn sie die betreffende Kompetenz besitzen. Anders lässt sich eine Kompetenz nicht überprüfbar bestimmen, auch nicht bei der Konstruktion von Kompetenztests.

Realistisch ist es auch, Lehrkräfte so auszubilden, dass die Lernenden eine reelle Chance haben, während des Un-

terrichts das zu lernen, was sie später können sollen.

Aber eine noch so gute Ausbildung der Lehrkräfte für einen so verstandenen kompetenzorientierten Unterricht als ergebnisorientierten Unterricht, der auch die Problemlösefähigkeit fördern soll, wird wenig zur Verbesserung der Schule beitragen, wenn die Stofffülle der Lehrpläne nicht gemindert wird. Jeder Fachdidaktiker liebt sein Fach und wird entsprechend viele Themen als unabdingbar einfordern. Die so entstandene Stofffülle behindert den von allen gewollten Erwerb anspruchsvoller Kompetenzen. Sie müsste folglich von einer fachunabhängigen Kommission erheblich gemindert werden.

Für einen so verstandenen kompetenzorientierten Unterricht spricht, dass er nachweislich zur Verbesserung der Schulpraxis beiträgt. Internationale Schulleistungsvergleichstests sollten weiterhin durchgeführt werden, aber nicht als Vorlage für einen kompetenzorientierten Unterricht dienen.

Literatur:

J. Oelkers und K. Reusse: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2008.

F. Schott und S. Azizi Ghanbari: Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen. Waxmann-Verlag, Münster 2012.

Franz Schott ist emeritierter Professor für pädagogische Psychologie an der Technischen Universität Dresden.

Shahram Azizi Ghanbari ist habilitierter Erziehungswissenschaftler, der zurzeit eine Professur für Schulpädagogik an der Universität Rostock vertritt.

Die Kompetenz bei Lichte betrachtet

Der kompetenzorientierte Unterricht ist ein zentraler Aspekt des Lehrplans 21. Doch was ist «Kompetenz» überhaupt, und wie verändert sie die Bildung? Zwei unterschiedliche wissenschaftliche Würdigungen.

Niemand kann gegen die Förderung von Kompetenzen und den kompetenzorientierten Unterricht sein – zumindest auf den ersten Blick. Seit über zehn Jahren kursiert in der Bildungslandschaft die Zustimmung heischende «Definition» nach Weinert (2001), wonach Kompetenz als das Zusammenspiel von Wissen, Motivation, Werte-Orientierung, Einstellungen und Emotionen zu verstehen sei. Diese «Ganzheitlichkeit» will begrüsst werden, doch dann ist nachzufragen, wie sich all diese Aspekte in einem Konzept, das theoretischen und praktischen Kriterien standhalten soll, überhaupt zusammen denken lassen.

Im Dunst der Realität

Diese «Definition» ist denn auch eher von rhetorischer als theoretischer Bedeutung und hat in der Umsetzung der Kompetenzorientierung ihre Überzeugungsfunktion erfüllt. Mitunter wird behauptet, dieses «realistische» (?) Kompetenzmodell habe das «idealistische» Bildungsdenken nun endlich ersetzt. Wie sieht aber die Realität der Kompetenzorientierung aus?

Die Weinert'sche Lyrik verdunstet darin schnell, geht es doch allein um die Entwicklung und empirische Prüfung von theoretischen Kompetenzmodellen, aus denen sogenannte psychometrische Messmodelle und -verfahren zur empirischen Erfassung von Kompetenzen entwickelt werden sollen. Schliesslich interessiert, «was die Nutzung von Diagnostik und Assessment zu fundierten und präzisen Entscheidungen in der pädagogischen und bildungspolitischen Praxis beiträgt» (Klieme, Leutner und Kenk). Das ist ein ambitiöses Programm, und man fragt sich, ob sich der

Gegenstände sträuben sich

Eine Monokultur beim Zugang zu Bildung ist unnötig. Von Roland Reichenbach

ganze Aufwand lohnen kann und was die Motive dieser Umwälzungen sind.

Die erste Frage kann bisher niemand beantworten, muss man sich vor Augen führen, dass die Kompetenzorientierung eine Folge der Etablierung von Bildungsstandards darstellt und diese wiederum eine Folge der «Forderung» nach internationaler, nationaler und regionaler Vergleichbarkeit schulischer Leistungen sind. Das soll der Qualitätssicherung dienen. Der Kopf will gleich nicken, wenn behauptet wird, die Vergleichbarkeit und Evaluation von schulischen Leistungen – also letztlich die Kompetenzorientierung – diene der Qualitätssicherung. Tatsächlich ist die

Stützung dieser Behauptung, um eine Argumentation Helmut Heids aufzugreifen, kaum zu leisten: Denn erstens muss gezeigt werden, dass die in einem Bildungsstandard kodifizierten und erreichten Kompetenzen auf schulisches Lernen zurückgeführt werden können, dasselbe zweitens auf entsprechend günstige Lehrtätigkeiten, diese drittens auf die Kompetenz der Lehrperson, welche sie viertens in der Aus- und Weiterbildung erworben hat, die fünftens von der empirischen Bildungsforschung massgeblich geprägt worden ist. Wenn dies gezeigt werden könnte – das ist methodisch nahezu unmöglich, auch ist unser Leben dazu zu kurz –, wäre ein Zusammenhang von standardisierter

Leistungsmessung und Qualitätssicherung zu behaupten.

Können statt wissen

Diese Kritik bedeutet keineswegs, gegen Kompetenzorientierung und Evaluationen zu sein: Jede Lehrperson hat das Lernen der Schüler und Schülerinnen angemessen zu beurteilen. Und Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern, ist eine anthropologische Konstante. – Problematisch ist vielmehr, dass die oberste Kategorie, welche alle Subkompetenzen unter sich vereinigt, in der Handlungskompetenz gesehen wird: Das kompetente Individuum soll vor allem handeln können, überhaupt können (im Sinne von Verfügungswissen anwenden). Die Lernziele werden nur noch im Muster des Könnens formuliert, nicht des Wissens, Verstehens, Interesses am Gegenstand oder der Erweiterung der Perspektive auf die Welt. Die so passenden wie unreflektierten Slogans heissen «Von Stoffen zu Kompetenzen» oder «Vom Lehren zum Lernen». Damit ist der Anerkennung des Wissens – der Stoffe – und der Lehrtätigkeit – der Lehrpersonen – kaum gedient.

Auch die behauptete strikte Stufung der Kompetenzen ist fraglich. Natürlich scheint der didaktische Weg jeweils vom Einfachen zum Schwierigen zu gehen. Doch die Gegenstände sträuben sich. Whitehead hat vor 100 Jahren (!) kritisch kommentiert: «Im Gegenteil, einige der schwersten [Gegenstände] müssen zuerst kommen, weil die Natur es so vorschreibt und weil sie essenziell für das Leben sind. Die erste intellektuelle Aufgabe, mit der ein Kind konfrontiert wird, ist die Aneignung von gesprochener Sprache. Was für eine entsetzliche Aufgabe, Bedeutungen und Laute

miteinander in Beziehung zu setzen!» Natürlich trifft der Einwand, wonach man, bevor man Homer lese, überhaupt lesen gelernt haben müsse, aber schon das Kind kann sich für die Irrfahrten des Odysseus interessieren, wenn sie ihm erzählt werden. Whiteheads Fazit zu allzu stark verfolgten Ordnungsbemühungen: «Die unkritische Anwendung des Prinzips der notwendigen Vorgängigkeit einiger Gegenstände vor anderen hat, in den Händen beschränkter Menschen mit einem Hang zur Organisation, in Erziehung und Bildung die Trockenheit der Sahara erzeugt.»

Die Trockenheit der Sahara wird mit einem rein kompetenzorientierten Unterricht wohl nicht vollständig erzeugt. Doch die Eintönigkeit eines einzigen und ausschliesslichen Zugangs zu Bildung und Unterricht – heute der Kompetenzorientierung – ist unnötig. Das Beste an den Wüsten bleiben die Oasen. Die Effekte der zunehmenden Monokultur in der Bildungslandschaft werden erst in einigen Jahren analysiert werden können.

Literatur:

Klieme, E., Leutner, D. und Kenk, M. (2010). Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft, S. 9–11.

Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In ders. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.

Whitehead, A. N. (2012). Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original 1912/1967).

Roland Reichenbach ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich.

Lernen hat viele Gesichter. Impressionen aus dem Schulhaus Hellwies (Unterstufe) ...



... und dem Schulhaus Feldhof (6. Klasse) im zürcherischen Volketswil.

Die Volksschule zwischen Wissen, Kompetenz und politischer Korrektheit

Regierungsrat Christian Amsler, Präsident der deutschsprachigen Erziehungsdirektorenkonferenz, und alt SVP-Nationalrat Ulrich Schlüer kreuzen im Streitgespräch zum Lehrplan 21 die Klingen.

Herr Amsler, warum braucht es einen einheitlichen Lehrplan für die ganze Deutschschweiz?

Christian Amsler: Wir sind ein kleines Land mit grosser Mobilität. Unter solchen Umständen ist es widersinnig, wenn jeder Kanton einen eigenen Lehrplan definiert. Der Bildungsartikel, der im Jahr 2006 mit überwältigender Mehrheit angenommen wurde, verpflichtet uns zur Harmonisierung der Ziele der Volksschule. Mit dem Lehrplan 21 setzen wir diesen Auftrag um.

Hatten die Stimmbürger tatsächlich einen einheitlichen Lehrplan im Kopf, als sie ein Ja zum Bildungsartikel einlegten, Herr Schlüer?

Ulrich Schlüer: Das war sicher nicht das Hauptmotiv. Die Bevölkerung wird sich nicht zuletzt aufgrund der grassierenden «Reformitis» in der Volksschule zunehmend bewusst, dass die Schule hauptsächlich von den Lehrerpersönlichkeiten lebt und nicht von der administrativen Struktur. Gegen kantonsübergreifende Absprachen über die Bildungsziele haben wir überhaupt nichts einzuwenden. Aber der Lehrplan 21 geht weiter. Die deutschsprachige Erziehungsdirektorenkonferenz arbeitet geheimnistuerisch hinter verschlossenen Türen ohne parlamentarische Aufsicht. Aus einem Konsultativorgan ist ein Exekutivorgan geworden.

Amsler: Der Vorwurf der Geheimnistuerie trifft nicht zu. Das Projekt ist sehr breit abgestützt. Die Grundlagen sind von Fachleuten – darunter über 40 Lehrerinnen und Lehrer – ausgearbeitet worden. Es wäre nicht klug, wenn Träger von Partikularinteressen, sprich Parteien, den Lehrplan bestimmen würden. 2009 ging das Projekt in eine breite Konsultation. Insgesamt sind so mehrere hundert Personen involviert. Ausserdem besteht die EDK aus vom Volk gewählten Regierungsräten. Ende Juni dieses Jahres werden wir den Lehrplan 21 der Öffentlichkeit vorstellen. Dann kann jeder und jede dazu Stellung nehmen. Am Schluss sind die Kantone zuständig für die Umsetzung.

Die Tatsache, dass Hunderte von Fachpersonen involviert sind, ist kein Qualitätsiegel. Es könnte ein Behördenmonster geben.

Amsler: Das ist nicht der Fall. Ich bin wie Herr Schlüer der Meinung, dass der Lehrer, die Lehrerin die Schlüsselperson in der Volksschule ist. Deshalb wird der Lehrplan 21 auch von Lehrern ausgearbeitet. Der Verband der Lehrerinnen und Lehrer (LCH) steht hinter dem Projekt und arbeitet im Projekt mit.

Schlüer: Daran, dass am Lehrplan 21 viele Fachleute intensiv arbeiten, zweifle ich keinen Moment. Aber der Vorgang ist undemokratisch. Es ist ein geschlossener Kreis von Fachleuten – um nicht zu sagen von Funktionären und Bildungsideologen –, die über dem Pro-

jekt brüten und sich gegenseitig bestätigen. Die mehrfache Verschiebung der Vernehmlassung stimmt skeptisch. Unsere Skepsis teilen auch viele Lehrer. Die sogenannte Kompetenzorientierung, die dem Lehrplan 21 zugrunde liegt, wird von verschiedenen Exponenten diametral unterschiedlich definiert.

Amsler: Ich staune über diese negative Grundhaltung. Der Lehrplan 21 ist ein bemerkenswertes Projekt, in dem 21 Kantone zusammenarbeiten. Es geht nicht um eine Schulreform, sondern um die Definition von gemeinsamen Bildungszielen in der Volksschule. Ein solches Vorhaben braucht Zeit. Das öffentliche Interesse am Lehrplan 21 ist tatsächlich sehr gross. In der Vernehmlassung von Juli bis Dezember werden alle Interessierten Stellung nehmen können.

Schlüer: Was heisst negative Grundhaltung? Nach der ersten Konsultation

srunde 2009 haben wir im Oktober 2010 einen eigenen Entwurf vorgelegt, dies, weil die EDK auf ebendiesen Zeitpunkt die Vernehmlassung zu ihrem Lehrplan angekündigt hatte, auf die wir bis heute warten. Unser Vorschlag beschränkt sich auf das in der Schweiz Mögliche. Die Ziele soll man durchaus vereinheitlichen, aber den Weg zum Ziel nicht. Den Einheitsschüler gibt es genauso wenig wie die Einheitsklasse. Der Lehrer entscheidet, wie er mit seiner Klasse ans Ziel kommt, nicht ein Stoffvermittlungsfunktionär.

Stört es Sie als ehemaligen Prorektor einer pädagogischen Hochschule nicht, dass das Unterrichten vereinheitlicht werden soll, Herr Amsler?

Amsler: Ich muss Herrn Schlüer vehement widersprechen. Der Lehrplan 21 ist kein Leitfaden für den Unterricht. Die Ziele werden definiert, die Methoden sind und bleiben frei.

Die Bildungsziele werden aber äusserst detailliert beschrieben.

Amsler: Damit sind sie klar und somit messbar. So kann der kompetenzorientierte Unterricht funktionieren. Die Version, auf die Sie sich jetzt beziehen, war ein erster Entwurf; warten Sie auf die überarbeitete Version. Der «Gegegentwurf», den Ihre Partei, Herr Schlüer, präsentiert hat, ist kein Lehrplan, sondern ein bildungspolitisches Positionspapier. Fachleute müssen den Lehrplan ausarbeiten. Es kann doch nicht sein, dass angesichts von Themen wie ICT, Religion oder Sexualpädagogik Parteien oder andere Träger von Partikularinteressen Lehrpläne definieren.

Schlüer: Es geht mir doch nicht um Partikularinteressen. Ich habe im Auftrag der SVP alle grossen Lehrlingsausbilder über ihre Beurteilung der Volksschule befragt. Ihre Kritik ist substantiell. Elementare Kenntnisse werden den Schülern nicht mehr mitgegeben. Die Grundlagenausbildung wird vernachlässigt. Das Üben wird verpönt.

Amsler: Das stimmt doch nicht. Ich

mache jeden Monat einen Schulbesuch und sehe etwas vollkommen anderes. Da wird Dreisatz geübt, diktiert, gelernt, wie man einen Brief anständig schreibt. Natürlich wandelt sich die Schule. Ich bin aber überzeugt, dass die Jungen heute mehr können als früher.

Schlüer: Wir hören von grossen in der Lehrlingsausbildung tätigen Organisationen wie Aprentas, dass viele Auszubildende zwar zum Beispiel vom Dreisatz und vom Bruchrechnen gehört haben. Eingebübt haben sie dies aber nie. Computer bedienen zu können, ist gut und recht, aber ein Schulabgänger muss elementare mathematische Operation auch verstehen. Zu glauben, das Erlernen von Sachkenntnis und das Beherrschen von Stoff sei von gestern, ist eine fatale Illusion. Da zeigt sich, dass der Dialog der sogenannten Fachleute mit den Ausbildnern aus der Arbeitswelt sträflich vernachlässigt worden ist.

Wird mit dem Lehrplan 21 tatsächlich kein Wissen mehr vermittelt, sondern nur noch die Anleitung, wo man Wissen nötigenfalls holen kann?

Amsler: Die Jugendlichen erhalten mit dem Lehrplan 21 natürlich die nötigen Kompetenzen. Aber wir wollen keine Paukerschule mehr. Sie könnten sich auch fragen, Herr Schlüer, ob wir heute mit dem Stoff unserer Volksschule noch richtig aufgestellt sind. Die Stundentafel muss vielen Ansprüchen genügen. Doch stellen Sie sich den Aufschrei vor, wenn ein Lehrer das Singen streichen und dafür mehr Dreisatz üben würde.

Schlüer: Umsichtiges Einüben von Stoff als «Paukerschule» zu diffamieren, offenbart bereits die falsche Zielrichtung des Lehrplans 21. Man hat die Stundentafel mit dem frühen Fremdsprachenunterricht unnötig aufgebläht – zulasten der mathematischen Fächer. Das war ein grundlegender Fehler. Roche und Novartis investieren beide pro Jahr eine Milliarde Franken in den Forschungsplatz Schweiz. Wenn die Schweizer Schule kaum mehr Forscher und Techniker hervorbringt, dann werden sich diese Konzerne bald fragen, ob sie ihre

Forschungsinvestitionen nicht besser dort tätigen sollen, wo die Forscher herkommen.

Amsler: Ich gebe Ihnen recht, dass der Fachkräftemangel ein Problem ist. Die Gründe dafür liegen aber keineswegs nur im Fremdsprachenunterricht.

Schlüer: Wenn man die mathematisch-technischen Grundkompetenzen verbessern möchte, muss man beim Fremdsprachenunterricht in der Primarschule zurückbuchstabieren. Und wenn heute die Oberstufenlehrer feststellen, dass es im Ergebnis kaum einen Unterschied macht, ob man Fremdsprachenunterricht schon in der Unter- oder erst in der Oberstufe begonnen hat, liegt eine Zurückstufung des Fremdsprachenunterrichts auf der Hand.

Wie könnte denn der Lehrplan 21 die Mathematik stärken?

Amsler: Der Lehrplan 21 ist kein Vehikel für eine Sprach- oder Schulpolitik. Zu Mathematik, Technik und Naturwissenschaften macht er glasklare Aussagen, und zwar sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fächerübergreifenden Themengebieten.

Schlüer: Das ist theoretisch gut, aber in der Praxis muss man dafür auch die Zeit einräumen. Wir plädieren dafür, den Fremdsprachenunterricht wieder ganz auf der Oberstufe anzusiedeln.

15 bis 20 Prozent der Schulabgänger können nicht ohne Probleme lesen und schreiben und beherrschen die vier mathematischen Grundoperationen nicht. Wie reagiert der Lehrplan 21 darauf?

Amsler: Der Lehrplan 21 ändert nichts am Bildungsniveau. Auch die Anzahl «Risikoschüler» wird sich nicht verändern. Aber dank der Kompetenzorientierung kann man solche Schüler schon im ersten Zyklus (Kindergarten bis 2. Klasse) erkennen und handeln. **Schlüer:** Dem Grundsatz kann man folgen, der Umsetzungsvorschlag fehlt. **Amsler:** Die Kantone kennen unterschiedliche Modelle, wie mit Schülern mit Lernschwierigkeiten umzugehen ist, integrieren, separieren oder Sonderschu-

le. Da sind wir bei einem äusserst wichtigen Thema angelangt: der Heterogenität der heutigen Schule. Sie ist eine grosse Herausforderung.

Der Lehrplan 21 ist also an Kompetenzen orientiert. Nehmen wir das Thema Marignano. Was ist der Unterschied zwischen Wissen und Kompetenz?

Amsler: Das ist kein einfaches Beispiel. Wissen ist natürlich eine zentrale Voraussetzung für Kompetenz. Aber man soll nicht nur das Wissen haben, sondern es auch anwenden können. Zum Beispiel in einem gut gehaltenen Vortrag. Nehmen wir also Marignano: Man kennt nicht nur Jahreszahlen und Heerführer, sondern kann das Geschehnis in einen Zusammenhang stellen. Das Ziel ist also eine Handlungsorientierung.

Schlüer: Die Meinungen darüber, was Kompetenzorientierung ist, sind tief gespalten. Einige behaupten, es bleibe alles beim Alten. Andere verstehen darunter das «selbstentdeckende Lernen». Nicht mehr Stoff zu beherrschen ist gefordert, sondern das Entwickeln von Fähigkeiten, um mit neuen, irgendwo gespeicherten Informationen umzugehen. Das Lernen wird dabei als individueller Prozess bezeichnet, den der Lehrer bloss noch als «Coach» begleitet. Mit einer solchen Methode können allenfalls ein paar vife Schüler erreicht werden. Die Mehrheit wird damit überfordert sein.

Amsler: Der Lehrplan 21 ist leistungsorientiert und auf Lebenstauglichkeit ausgerichtet. Das Lernen ist viel komplexer, als Sie es darstellen, Herr Schlüer. Lernen besteht aus einem Mix von Frontalunterricht, Gruppenarbeit, selbstgesteuertem Lernen usw. Dass es dafür eine starke Lehrperson braucht, ist völlig unbestritten.

In den USA haben Bildungsstandards zu Schulrankings geführt. Unterricht wird nach dem Motto: «teaching to the test». Lehrer fühlen sich zermürbt. Warum brauchen wir jetzt auch so ein System?

Amsler: Ich bin sicher, Lehrer und Lehrerinnen sind froh, wenn sie ein klar

definiertes Unterrichtsziel haben. In den Methoden bleiben sie frei. Ich garantiere Ihnen, dass es bei uns keine Schulrankings geben wird.

Schlüer: Das ist schön zu hören, aber überzeugt bin ich nicht. Wie schnell sind die Bildungsverantwortlichen der öden Punkte-Jägerei des Bologna-Systems erlegen! Mir gefällt der Begriff Bildungsstandards grundsätzlich nicht. «Ziele» ist zutreffender. Ich bezweifle, ob bei definierten Standards die Methoden und die Lehrmittel tatsächlich frei bleiben. Wir sollten ohnehin weniger auf ausländische Schulmodelle schauen, sondern unser eigenes weiterentwickeln. Ein Systemfehler, der dringend behoben werden muss, ist das Konzept des Einheitslehrers auf der Oberstufe.



«Die Schule lebt von der Lehrerpersönlichkeit.»

Ulrich Schlüer
Alt SVP-Nationalrat

Davon müssen wir wegkommen. Wir müssen Jugendliche, deren Fähigkeiten nicht im intellektuellen, sondern im technischen, handwerklichen Bereich liegen, gezielter fördern. Lehrmeister berichten von Handwerker-Lehrlingen, die bis zum ersten Lehtag noch nie ein Werkzeug in der Hand hatten. Die Intellektualisierung der Volksschule zum Nachteil der Praxisorientierung ist ein gravierender Fehler.

Beim Thema ICT geht es um den «Computerführerschein». Das wird von der Wissenschaft kritisiert. Programmieren sollen die Kinder lernen, nicht Excel-Tabellen ausfüllen.

Amsler: Im Bereich ICT haben wir grossen Nachholbedarf in der Volksschule. Die Themen reichen vom Programmieren bis zur Medienkompetenz. Das wird im Lehrplan abgebildet. Sicher wird

Programmieren nicht als eigenes Fach gelehrt. Aber ein gewisses Verständnis für die technologischen Grundlagen muss vermittelt werden.

Der Lehrplan definiert Kompetenzen auch für Themen wie Gleichstellung, soziale Gerechtigkeit, Partnerschaft, Sexualität, wertschätzende Sprache. Wird die Schule jetzt zum Volkserzieher?

Schlüer: Erziehung ist und bleibt elterliche Verantwortung. Die Schule übernimmt die Verantwortung für die Ausbildung. Natürlich umfasst Ausbildung auch erzieherische Elemente. Aber bei Themen wie Sexualität liegt die Priorität beim Elternhaus.

Amsler: Diese Themen gehören zu den fächerübergreifenden Kompetenzen. Schule und Elternhaus müssen zusammenarbeiten. Kinder müssen in der Schule wichtige Informationen zu Schwangerschaft, Verhütung und Krankheiten erhalten, denn nicht alle Eltern vermitteln diese. Leider – denn dies wäre klar Sache des Elternhauses.

Nochmals: Will der Lehrplan den politisch korrekt denkenden Schüler?

Amsler: Ich freue mich auf die Konsultation, die im Sommer beginnt. Wenn dabei zum Beispiel das Gender-Thema viel Kritik erhält, streichen wir es.

Schlüer: Wenn sich die Konsultation auf Themen wie Gender, Homosexualität und Ähnliches konzentriert, ist dem Lehrplan 21 Widerstand gewiss. In der Volksschule sollen nicht Ideologen unterrichten. In der SVP ist die Planung schon weit gediehen, wie wir an der Vernehmlassung teilnehmen werden. Wir wollen einen schlanken Lehrplan, der Ziele formuliert, der den Weg zum Ziel aber den Kantonen bzw. den Lehrern überlässt. Jeden Versuch, das Unterrichten zu reglementieren, werden wir bekämpfen.

Gesprächsführung: Claudia Wirz, Michael Schoenenberger

Kompetenz als Ziel

Der Lehrplan 21 ist ein Harmonisierungsprojekt. Die Bildungsziele werden vereinheitlicht.
Von Christoph Mylaeus-Renggli

Am 21. Mai 2006 hat das Schweizer Volk mit 86 Prozent Ja-Stimmen-Anteil den neuen Bildungsartikeln der Bundesverfassung zugestimmt und damit die Kantone beauftragt, ihre Schulsysteme und insbesondere auch die Ziele der Bildungsstufen zu harmonisieren. Diesen Auftrag wollen die Kantone der Deutschschweiz mit dem Lehrplan 21 erfüllen.

Schulhoheit der Kantone

Insofern ist der Lehrplan 21 ein Harmonisierungsprojekt und keine Schulreform. Über die Einführung des Lehrplans 21 entscheidet in jedem Kanton die hierfür zuständige Behörde. Sie kann dabei auch die ihr nötig und sinnvoll erscheinenden Anpassungen vornehmen. Damit bleibt die kantonale Schulhoheit gewahrt.

Die Harmonisierung der Ziele erfolgt auf gesamtschweizerischer Ebene für Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften durch Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards), die von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) gestützt auf die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007 (Harmos-Konkordat) beschlossen wurden. Diese Grundkompetenzen liegen dem Lehrplan 21 wie auch den Lehrplänen der beiden anderen Sprachregionen zugrunde. Wer die im Lehrplan beschriebenen Ziele erreicht, erfüllt auch die nationalen Grundkompetenzen – so müssen sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht an zwei Referenzdokumenten orientieren.

Die Erarbeitung des Lehrplans 21 erfolgt breit abgestützt. Die Grundlagen des Lehrplans gingen 2009 in eine öffentliche Konsultation und fanden anschliessend die Zustimmung aller 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone. Mehr als 40 Lehrpersonen mit ausgewiesener Schulpraxis erarbeiten zusammen mit gleich viel Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern der pädagogischen Hochschulen die Entwürfe.

Ein Expertenteam Sekundarstufe II gibt zu den Entwürfen fachliche Rückmeldungen aus der Sicht der Berufsbildung und der an die Volksschule anschliessenden weiterführenden Schulen. Der Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH sowie der Schulleiterverband VSLCH sind in wichtigen Projektgremien vertreten. Die Entwürfe wurden an mehreren Fachhearings

und Tagungen mit der Fachwelt und den Organisationen der Schulpartner (Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern- und Schülerorganisationen) diskutiert. Im Sommer 2013 wird eine überarbeitete Entwurfsfassung der breiten Öffentlichkeit vorgestellt und in die Konsultation gegeben.

Formen des Könnens

Die heute geltenden Lehrpläne beschreiben die Ziele in unterschiedlicher Weise: Teilweise wird aufgeführt, was die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Schuljahrs können sollen, zum Teil werden die zu lernenden Inhalte beschrieben, zum Teil werden Lerngelegenheiten angeführt oder Erfahrungen erwähnt, welche die Schülerinnen und Schüler machen sollen.

Im Lehrplan 21 sind die Zielformulierungen grundsätzlich kompetenzorientiert. Damit wird signalisiert, dass der Lehrplan nicht bereits erfüllt ist, wenn der im Lehrplan aufgelistete Stoff im Unterricht behandelt wurde, sondern erst dann, wenn die Kinder und Jugendlichen in einem umfassenden

und industriell geprägte Räume, Dienstleistungszentren)».

Bei vielen traditionellen Lehrplanformulierungen lässt sich nur vage beurteilen, ob die Schülerinnen und Schüler die Ziele auch wirklich erreicht haben. Der Lehrplan 21 will hier mit seinen präziseren Können-Formulierungen mehr Klarheit schaffen.

Bei den Fremdsprachen bringt der Lehrplan 21 keine Neuerungen. Die in den letzten Jahren entwickelten Fremdsprachenlehrpläne der Deutschschweiz orientieren sich bereits an Kompetenzen. Diese Lehrpläne sind in der Zentralschweiz und der Ostschweiz seit einigen Jahren in Gebrauch. In den zweisprachigen Kantonen und den Kantonen an der Sprachgrenze werden sie zurzeit im Rahmen des Projekts «Passpartout» eingeführt.

Schule im Wandel

Diese Lehrpläne werden in den Lehrplan 21 übernommen und an dessen Konzept angepasst. Die Anforderungsniveaus bleiben dieselben, und die Lehrmittel können weiterhin verwendet

«Im kompetenzorientierten Unterricht gilt der Lehrplan erst dann als erfüllt, wenn die Kinder und Jugendlichen in einem umfassenden Sinne kompetent sind.»

Sinne kompetent sind. Kompetent sein heisst, kurz gesagt, über das nötige Wissen verfügen und dieses auch anwenden können. So findet man beispielsweise in einem heutigen Lehrplan der Sekundarstufe I im Fachbereich «Mensch und Umwelt» unter dem Titel «Lebensräume» (Geografie) die Formulierung «Wirtschaftszonen, Grossstädte – Landflucht, Klimazonen exemplarisch aufgreifen» (Kernlehrplan Glarus, S. 421). Im Entwurf des Lehrplans 21 sind die Ziele wesentlich konkreter beschrieben: Die Schülerinnen und Schüler «können wichtige Veränderungen und Entwicklungen in Städten untersuchen und charakterisieren (z. B. City-Bildung)», oder sie «können verschiedene Wirtschaftsräume identifizieren, beschreiben und unterscheiden (z. B. landwirtschaftlich

werden. – Der Lehrplan 21 schliesst inhaltlich an die heute geltenden Lehrpläne an. Die Inhalte werden unter Berücksichtigung der sich wandelnden gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule aktualisiert. Das betrifft namentlich Bereiche wie «Natur und Technik», «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» sowie «ICT und Medien», in denen neue Schwerpunkte gesetzt werden. Daran, was guten Unterricht ausmacht, ändert sich mit dem Lehrplan 21 nichts: Guter Unterricht war immer schon darauf ausgerichtet, dass die Schülerinnen und Schüler in einem umfassenden Sinne kompetent werden.

.....
Christoph Mylaeus-Renggli ist Geschäftsleiter der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz.

Lehrplan 21 – auf die Umsetzung kommt es an!

Was die Lehrerinnen und Lehrer vom Lehrplan 21 erwarten. **Von Beat W. Zemp**

Die Bildungsartikel in der Bundesverfassung verlangen eine Harmonisierung der Schweizer Schulen, was 2006 in der Bevölkerung landesweit die Hoffnung auf gemeinsame Schulstrukturen und möglichst gleiche Bildungsziele weckte. Mit dem Lehrplan 21 sind deshalb in Politik und Bildungswelt grosse Hoffnungen verbunden auf gemeinsame Bildungsziele und Förderinstrumente, auf eine einheitlichere und zeitgemässe Beurteilungspraxis, auf harmonisierte Stufenübergänge und auf eine einheitlichere Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Angekündigt ist ein übersichtlicher, schlanker und kompetenzorientierter Lehrplan für die 21 Kantone der deutschen Schweiz.

Das neue Produkt im schulischen Alltag umzusetzen, ist Sache der Lehrpersonen. Um dem neuen Lehrplan schulisches Leben einzuhauchen, erwarten sie ein klar verständliches, gut handhabbares Instrument, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler die verlangten Kompetenzen erwerben können. Verschiedene Hilfsmittel sind Voraussetzung für das Erreichen der vorgegebenen Ziele. Insbesondere sind dies Hilfen zur inhaltlichen Planung des Unterrichts und zum kompetenzbasier-

ten Beurteilen der Schülerinnen und Schüler. Dazu braucht es Unterrichtsmittel, die auf den im Lehrplan vorgeschriebenen Kompetenzerwerb ausgerichtet sind, und individuell einsetzbare Förder- und Testinstrumente für die Standortbestimmung.

Das Hauptziel bleibt

Kompetenzen sind an Wissensinhalten zu erarbeiten und zu schulen: Welche Wissensinhalte werden den kompetenzorientierten Unterricht füllen? Welches Können und Wissen werden künftig die Jugendlichen in die berufliche Grundbildung mitbringen? Gelingt es, mit der neuen Ausrichtung des Schulunterrichts die richtigen Grundlagen für unser vorzügliches Berufsbildungswesen und die weiterführenden Schulen auf der Sekundarstufe II bereitzustellen? Das Hauptziel der Volksschule muss es auch künftig sein, jungen Menschen den Zugang zu einem erfüllenden Berufsleben zu ermöglichen. Diesen Auftrag wollen die Lehrpersonen weiterhin erfüllen. Daher muss der Anschluss an die Berufsausbildung und an die weiterführenden Schulen auch mit dem neuen Lehrplan garantiert sein.

Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) respektiert und anerkennt die grosse Koordinationsarbeit und den Mitteleinsatz, die für die Erarbeitung des Lehrplans 21 und dessen Umsetzung notwendig sind. An der mehrjährigen Erarbeitung dieses Jahrhundertwerks konnten in der grossen Schar von Fachleuten und Lehrpersonen auch Vertreterinnen und Vertreter des LCH in den Lehrplangremien mitwirken. Der Verband wartet nun gespannt, ob der Lehrplan in der Konsultation verstanden und als überschaubar taxiert wird und wie Lehrerschaft, Elternorganisationen und bildungspolitische Gremien darauf reagieren.

Der LCH erwartet, dass die grundlegenden Ziele der Harmonisierung der Deutschschweizer Schulen erreicht werden und dass die gemeinsame Arbeit der Kantone auch in der kommenden Umsetzung und Weiterentwicklung des neuen Lehrplans fortgeführt wird. Einheitliche Bildungsstandards können nur vergleichbar umgesetzt werden, wenn auch die Rahmenbedingungen in den Kantonen weitgehend einheitlich sind. Dazu gehören vergleichbare Zeitbudgets für Lernende und Lehrpersonen: Beide können vergleichbare Leis-

tungen nur in vergleichbaren Zeitfenstern erbringen. So darf es beispielsweise nicht mehr sein, dass in einem Kanton für das Erlernen der gleichen Kompetenzen 200 Lektionen pro Jahr weniger zur Verfügung stehen als in einem andern. Eine Annäherung an eine Stundentafel, die mit Bandbreiten genügend Toleranz für kantonale Besonderheiten lässt, ist unabdingbar. Um die versprochene Erleichterung der Mobilität von Familien mit schulpflichtigen Kindern zu erreichen, sind zudem ein einheitlicher Beginn und eine koordinierte Reihenfolge des Fremdsprachenunterrichts nötig.

Bereitschaft zum Kompromiss

Zwar bleibt die Schulhoheit mit dem neuen Lehrplan bei den Kantonen. Damit die angestrebte Harmonisierung im Schulbereich aber zum Tragen kommt, braucht es ein erhebliches Mass an kantonalen Kompromissbereitschaft und einen gemeinsamen Gestaltungswillen. Die beiden sprachregionalen Gremien der Erziehungsdirektorenkonferenz werden daher auch künftig eine wichtige Koordinationsrolle erfüllen. Die Lehrerinnen und Lehrer der deutschen

Schweiz und ihr Dachverband erwarten, dass der Lehrplan 21 nicht bloss in einem politischen Akt als Grundlagenwerk erlassen oder freigegeben wird. Vielmehr muss die Einführung in den Kantonen sorgfältig vorbereitet und begleitet werden. Die Art und Weise der Lehrpläneinführung in den Kantonen wird entscheidend sein für die Akzeptanz und den Erfolg des neuen Lehrplans. Unangemessene Sparübungen in der Umsetzungsphase oder fehlende Ressourcen bei der Weiterbildung der Lehrpersonen wären der sichere Tod des ambitionierten Vorhabens. Die Lehrerschaft will keinen Papiertiger ins Regal stellen, sondern einen Lehrplan mit Leben erfüllen, der unsere Kinder und Jugendlichen auf die wichtigsten Herausforderungen in Gesellschaft und Berufsleben vorbereitet. Dazu bietet der LCH weiterhin seine Mitarbeit an, damit der Lehrplan 21 seine koordinierende Wirkung voll entfalten und die in der Bundesverfassung verlangte Harmonisierung der Ziele der Bildungsstufen erreichen kann.

.....
Beat W. Zemp ist Zentralpräsident des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH).



Die Schule ist aus.

Urs Hafner

Ein Begriff sticht im neuen Lehrplan 21 besonders hervor: die «Kompetenzen» der Schulkinder. Wieso kommt das abgenutzte Modewort in der Grundsatzprogrammatik so prominent vor? Eine Analyse.

Der ambitiöse Lehrplan 21, der ab nächstem Jahr für die Volksschulen der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone gelten soll, ist noch nicht veröffentlicht, doch schon jetzt schiessen Erwartungen und Befürchtungen ins Kraut. Noch nie erstreckte sich in der föderalen Schweiz ein Lehrplan auf ein geografisch so grosses Gebiet, und noch nie wurde ein Lehrplan unter Einbezug derart breiter Kreise erarbeitet.

Über die Fächer

Ein Begriff sticht aus den in die Öffentlichkeit gesickerten Auszügen des Plans sowie den diesen flankierenden Papieren besonders hervor: die «Kompetenzen» der Schülerinnen und Schüler. Was für den informierten Pädagogen vertraut klingt, irritiert den Laien, jedenfalls den sprachlich sensibilisierten: Was hat ein abgenutztes Modewort – die aus dem Lateinischen stammende Vokabel bedeutet «Vermögen», «Fähigkeit» – in einem pädagogischen Grundlagendokument verloren?

In der Erziehungswissenschaft steckt hinter der «Kompetenz» ein Konzept, das der deutsche Psychologe Franz Emanuel Weinert ausgearbeitet hat. Sich darauf abstützend, unterscheidet der Lehrplan fachliche und überfachliche Kompetenzen. Erstere meinen das traditionelle fachspezifische Wissen: die Flüsse der Geografie, die Grammatik der Sprache, das Rechnen der Mathematik. Letztere meinen personale, soziale und methodische Kompetenzen, etwa Selbstreflexion, Eigenständigkeit, Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit oder das Vermögen, Informationen zu nutzen.

Der springende Punkt nun des «kompetenzorientierten Unterrichts»: Er verbindet die fachlichen mit den überfachlichen Kompetenzen. Das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler müsse sich in der Anwen-

Seele und Soft Skills

Das Kompetenzkonzept des Lehrplans 21 schürt Hoffnungen auf eine bessere Schule.

dung zeigen, sagt der Fachdidaktiker Marco Adamina, der am Lehrplan mitarbeitet. Das Ziel des Unterrichts sei nicht, dass die Schulkinder auswendig gelernten Stoff reproduzierten, sondern dass sie sich in einer bestimmten Situation orientieren und das entsprechende Wissen und Können anwenden könnten. Statt dass sie beispielsweise die Namen von vierzig Hauptstädten auswendig lernten, sollten sie mithilfe eines Atlases die gesuchten Städte verorten können. Gefragt sind also die Kompetenzen des Übertragens und der Selbstständigkeit.

Welche Kompetenzen die Schulkinder zu welchem Zeitpunkt beherrschen sollen, geben die modularen, aufeinander aufbauenden «Kompetenzstufen» vor. Dabei wird das «individualisierte Lernen» berücksichtigt: Die Kinder sollen diejenigen Lernwege auswählen und beschreiten, die ihnen entgegenkommen. Es werden nicht mehr alle Kinder eines Jahrgangs über einen Leisten geschlagen. Schliesslich soll der Kompetenzbegriff für mehr Transparenz sorgen, weil die Lehrperson deklarieren muss, welche Stoffe sie warum und wie vermittelt. So soll die «verborgene Agenda» früherer Lehrpläne, welche diejenigen Kinder benachteiligten, die diese Agenda nicht begriffen, vermieden werden.

Im Kompetenzbegriff steckt also das Potenzial für einen Unterricht, der die

Schülerinnen und Schüler nicht bevormundet, sondern ernst nimmt und mit Verantwortung versieht. Wenn man so will, hat dies der ältere Bildungsbegriff ebenfalls leisten wollen. Auch er favorisiert die Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden und will diesen zu selbstständigem Denken und kritischem Urteilen befähigen. Doch dieser Begriff taucht im Kontext des Lehrplans nicht auf. Wahrscheinlich wirkt er zu altbacken, zu wenig «wissenschaftlich», zu sehr durchtränkt vom Geiste altdeutscher Kultur.

Tatsächlich muten die Worte des Philosophen Wilhelm von Humboldt heute ziemlich pathetisch an: «Alle Bildung hat ihren Ursprung allein in dem Inneren der Seele und kann durch äussere Veranstaltungen nur veranlasst, nie hervorgebracht werden.» Wer von der «Seele» statt von «personalen Kompetenzen» oder «Soft Skills» spricht, stellt sich wissenschaftlich und bildungspolitisch ins Abseits. Aber die Humboldtischen Worte zielen auf einen wunden Punkt der Lehrplanprogrammatik.

Sie beschreibt in einer technischen Sprache vorab pädagogische und didaktische Verfahren und Vorgänge, die man durchführen kann – und schweigt vom Innenleben und der Person des Schulkinds. Obschon der Lehrplan dessen Autonomie anstrebt, spricht er die mit der – um ein grosses Wort zu gebrauchen – Menschwerdung verbundenen

Umstände nicht an. «Bildung»: Bedeutet sie für die Heranwachsenden nicht auch den in kurzer Zeit zu bewältigenden Eintritt in die fremde Welt der Erwachsenen mit ihrer Doppelmoral? Bedeutet sie nicht auch Glück, Leiden, Identifikation und deren Überwindung, Enttäuschung, Abschied, Neuland? Verirrung und Irritation?

Manager seiner selbst

Darüber sagt der Lehrplan nichts. Lieber spricht er von Methoden-, Fach- und Selbstkompetenz, von selbstgesteuerten, reflexiven, situativen und konstruktiven Prozessen. Er suggeriert, dass er den alchemistischen Bildungsvorgang planen und steuern kann, auf dass das Schulkind sich und seine vielfältigen Kompetenzen, aus denen sich seine Persönlichkeit zusammensetzt, ebenfalls planen und steuern könne. Obwohl sie so nicht intendiert sind, lassen manche Formulierungen an die Schaffung eines Subjekts denken, das der ideale Manager seiner selbst ist, der immer weiss, was er tut, und die Welt als Maschine sieht, die er korrekt manipulieren muss, um an sein Ziel zu kommen. Die Vorstellung dieses hochkompetenten Schülers, der rational und der Situation angemessen das Richtige tut, mutet fast unheimlich an.

Innerhalb der Erziehungswissenschaften ist das Kompetenzmodell breit

akzeptiert. Kritik kommt etwa von Bildungsphilosophen, welche die Ökonomisierung der Schule befürchten. Sie verweisen auf den grossen Umbau des Schulsystems, das nun seine Leistungen an «Bildungsstandards» messen lassen muss und rechenschaftspflichtig ist («accountability»). Dahinter stehe das Diktat von Wirtschaft und Politik, die sich flexible Arbeitskräfte wünschten – daher die Anwendungsorientierung des Kompetenzmodells. Wissen habe Wert nur noch als Verfügungswissen, Reflexionswissen dagegen gelte als nutzlos, geschweige denn das abwertend als «träge» bezeichnete Wissen. Doch auch dieses gehöre zur Kultur.

Dass der Staat das Bildungssystem stärker an die Kandare nimmt, ist nicht von der Hand zu weisen, doch der Vorwurf der Instrumentalisierung greift zu kurz. Die angestrebte Kompetenzorientierung erschöpft sich nicht in der Nützlichkeit. Und wie ein Lehrplan sich auswirkt, hängt auch von der Lehrperson ab, die ihr pädagogisches Ethos einbringt. Die Politik hege überzogene Erwartungen an den neuen Lehrplan, sagt der Erziehungswissenschaftler Kurt Reusser, der im Beirat des Lehrplans 21 sitzt. Gerade die Beurteilung der Kompetenzen, die sich nicht einfach messen liessen, werde sich als grosse Herausforderung erweisen. Eine Lösung dafür gebe es noch nicht. Das traditionelle Notensystem jedenfalls scheint ausgeht zu haben.

Kritik am Lehrplan kommt auch von nationalkonservativer Seite. Für die Schweizerische Volkspartei, die präventiv einen alternativen Lehrplan aufgestellt hat, ist die Kompetenzorientierung ein rotes Tuch. Sie untergrabe das Leistungsprinzip und schwäche die traditionelle Stoffvermittlung; die angestrebte Selbstverantwortung der Schüler sei eine sozialromantische Vorstellung. Für die Volkspartei ist klar: Wenn der Lehrer nicht mehr alleine dekretieren kann, was richtig und falsch ist, und die Selektion nicht mehr dem angeblich objektiven Notenmassstab folgt, drohen Autoritätsverlust und Anarchie. Diese Trichterpädagogik ist, um es in Anlehnung an die neopädagogische Begrifflichkeit zu sagen, kompetenzinkompetent.